

MUNDO DE VIDA Y HABITUS. CLAVES TEÓRICAS EN LA CONFIGURACIÓN DEL IMAGINARIO ESCUELA POPULAR

WORLD OF LIFE AND HABITUS, THEORETICAL KEYS IN THE CONFIGURATION OF POPULAR SCHOOL IMAGINARY

ORLANDO FERMÍN PACHECO

Universidad de Oriente, Núcleo de Nueva Esparta, Escuela de Hotelería y Turismo, Coordinación Postgrado en Turismo, Isla de Margarita, Venezuela. E-mail: orlandofermin@gmail.com

RESUMEN

La intención de este ensayo se origina en la crítica a las limitaciones que presenta la educación como institución moderna de cultura, y supuestamente, abocada a la transformación del individuo en un ser pensante, gestor y evaluador de realidades y reconocedor de las lógicas, ocultas o manifiestas, que lo limitan y condicionan en su verdadera capacidad de pronunciación, creación e inserción liberadora en el mundo. Critica que la desnuda como ámbitos formales de reproducción de un orden civilizatorio que fundado en la racionalidad, utilitarismo y creciente secularismo, actúa en detrimento de desarrollar en los actores que la configuran y ejecutan, verdaderas aspiraciones y deseos de liberación. El interés del autor se centra, en llamar la atención acerca de la relación *hombre-mundo*, *mundo-hombre*, como dimensión dialógica y recursiva, cuya comprensión y aceptación imponen “nuevas” situaciones y espacios de formación y aprendizaje sustentados en criterios de alteridad, horizontalidad, proxémia y reconocimiento de las diversidades culturales e históricas. En el contexto ontológico y epistemológico de estas rupturas discursivas, hermenéuticamente, en el ensayo se dialoga e interpretan categorías, tales como: *mundo de vida y habitus*, consideradas por el autor como claves teóricas que se traducen en un particular pensamiento pedagógico, cuyo *sentido epistémico* gira en torno a las posibilidades de la *Educación Popular* sustentada en la sensibilidad colectiva, la socialidad empática, la búsqueda interior y el pensamiento raciovitalista de los actores involucrados en aspiraciones de formación y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Educación popular, episteme moderna, acción comunicativa.

ABSTRACT

The intention of this article originates in the critique to the limitations that the education presents as modern institution of culture, and supposedly, doomed to the individual transformation in a thinking, managing human being and assessor of realities and recognizer of the logics, secret or manifest, that limit and determine him/her in his/her real capacity of expressing. Creation and liberating insertion in the world. Critique that undresses as formal areas of reproduction of an civilizational order that been founded on the rationality, utilitarianism and increasing secularism, acts towards a detriment of developing in the actors who form and execute it, real aspirations and desires of liberation. The interest of the author centres, on focusing the attention about *man-world* and *world-man*, as a dialogical and recursive dimension, whose comprehension and acceptance impose “new” situations and spaces of formation and learning sustained in alterity, horizontality, proxemic criteria and recognition of the cultural and historical diversities. In the ontological context and epistemological of these discursive breaks, hermeneutically, in this essay it is dialogued and interpreted such categories as *world of life and habitus*, considered by the author as theoretical keys which are translated in a particular pedagogic thought, which *epistemical sense* turns concerning the possibilities of the *Popular Education* sustained in the collective sensibility, the empathic sociality, the interior search and the race-life thought of the actors involved in aspirations of formation and learning.

KEY WORDS: Popular education, modern episteme, communicative action.

EXORDIO: EPISTEME MODERNA, EDUCACIÓN Y REPRODUCCIÓN

“Pavimentaron el paraíso y construyeron un aparcamiento”

LYON (2005). << Postmodernidad >>

La reflexión en torno a la crisis del “*sujeto moderno*” y la sociedad contemporánea, ineludiblemente permite conectarnos al problema que representa el modelo lógico-racional (La Modernidad) que, a partir de la *Ilustración* a finales del siglo XVII, se instaló como estructura compleja

de valores, conocimientos y comportamientos para ver, pensar y hacer nuestras relaciones con el mundo y en la manera particular de vernos a nosotros mismos.

La *Episteme Moderna*, en la búsqueda del conocimiento y la verdad, revierte el proceso de conocer propuesto por la *Episteme Clásica* que propugnaba, como única vía, la visión metafísica de partir de lo abstracto para llegar al conocimiento del mundo de lo concreto, conocimiento que sólo se revelaba a través del uso de la razón o por una divinidad (teo-ontología).

A contrario sensu, la episteme moderna plantea la necesidad de partir de lo humano de la experiencia a través de los sentidos, de la duda y la crítica (antropo-ontológica) y no de un mundo que trasciende lo humano (teo-ontología). El camino para la verdad y el conocimiento se encuentra en el ser mismo, en su capacidad de dudar, de cuestionar y criticar (“*pienso luego existo*”), fundamentalmente desde la experiencia como ser pragmático, objetivo y racionalista.

El pensamiento moderno, definitivamente, modifica el *programa metafísico clásico* en cuanto al conocimiento y los caminos de acceso hasta él, pero no renuncia al *programa metafísico*, iniciado en Parménides y consolidado en Aristóteles. Ella continuará operando desde un sentido común y pensamiento ético que permanece siendo profundamente metafísico, pero esta vez fundamentado en el antropocentrismo de la especie humana (Echeverría 2011).

El nuevo orden civilizador que pasó a representar *la Modernidad* y su extrema racionalidad, como manera de pensar al hombre y sus relaciones en términos científicos, económicos y éticos, terminan por solidificar nuevas estructuras y relaciones de poder, así mismo posibilitaron otros modos de producir bienes, hacer ciencia e igualmente, nuevas formas institucionalizadas de socializarnos.

Esta nueva y compleja estructura cognitiva (episteme moderna), de naturaleza social e histórica, dada su condición de máxima totalidad e inclusividad, promovió la “construcción” de individuos con subjetividades programadas (subjetividad objetivada según Foucault 2009). Se trataba que la conducta esperada en cada individuo, en lo posible, fuera compatible con la de cualquier otro individuo, igualmente sometido a los criterios positivados de la razón, el utilitarismo y la máxima productividad donde también el trabajo se convirtió en una mercancía.

El nuevo orden civilizacional, a través de su episteme de pensamiento, se las ingenió para definir una idea de “hombre universal” y antropocéntrico, en cuya configuración han actuado una compleja urdimbre de procesos históricos modeladores de relaciones grupales y estilos de vida que sin percatarnos, pasaron a constituirse en los verdaderos fundamentos de nuestras individualidades y subjetividades colectivas contemporáneas.

La *Episteme Moderna*, basada en el utilitarismo, racionalismo y sincretismo, fundamentalmente se preocupó, por “tematizar” y performatizar al individuo,

para ocupar y desempeñar cargos y roles en un sofisticado aparato productivo de bienes y servicios y, por ende, su necesario consumo. Por diversas vías, les configuró e inculcó una imagen limitada y negativa de sus posibilidades como individuo de ser autor de su plena humanidad en el contexto de su cotidianidad, experiencia histórica colectiva y ciudadana. Apreciación personal que también se percibe coincidente en Boff (2004: p. 82) cuando expone: “*la cultura dominante separó cuerpo, mente y espíritu. Desgarró al ser humano en mil fragmentos...*”

Es en esta condición que se ha instalado, la impronta antropocéntrica del sujeto moderno como una “*conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en su propios contenidos*” (Freire 2010). Reduccionismo desde el cual, hoy en día, con creciente vehemencia y angustia existencial, nos preguntamos ¿dónde quedó el ser humano en su integridad?

El ser humano ha sido programado, no sólo en lo biológico y físico, sino también en lo mental y en lo espiritual. Desde dogmas pretendidamente racionalistas y metafísicos, al individuo (el sujeto), se le uniformó en conductas esperadas que terminaron por diseñar sus conciencias y allanaron el yo, transformándolo en expresión viva del típico racionalismo, individualismo y utilitarismo moderno, a la vez, que le enfatizó diferencias y antagonismos en relación a la visión del sí mismo, del otro y, en definitiva, de su relación con el mundo.

Hoy, duramente queda al descubierto, a pesar de los innegables avances científicos y tecnológicos, que la extrema racionalidad, utilitarismo y pragmatismo, han promovido la opacidad y ocultamiento de lo sensible, humano y diverso que realmente existe en cada individuo. Todo esto ha limitado nuestra capacidad alterativa para aceptar a “los otros”, a los saberes alternativos, así como la posibilidad para entender otros niveles de realidad y percepción.

Definitivamente, en lo cognitivo, político, ético, económico y cultural, se propició un “nuevo” tipo de conciencia que en su excesiva racionalidad y pragmatismo terminó por generar lo que comúnmente se denomina la crisis ética del sujeto contemporáneo, la cual, agravada por el actual proceso de globalización, evidencia su conflictiva presencia en nuestras vidas en modalidades o niveles de actuación (Echeverría 2011):

- a) La creciente incapacidad para buscar y sostener el sentido de la vida como condición de sobrevivencia.

- b) La creciente incapacidad para, alterativamente, establecer, desarrollar y preservar relaciones personales basadas en diferentes espacios sociales (familia, escuela, trabajo, entre otros).
- c) La creciente incapacidad para proponer y consolidar modalidades armónicas de convivencia en nuestras comunidades basadas en el respeto y aceptación de nuestras múltiples diferencias.
- d) Un creciente “desencantamiento del mundo” (excesiva racionalización cultural y la devaluación del misticismo) que nos limita en la capacidad de valorización de los ambientes naturales, culturales y sociales que nos albergan y la poética que de su contemplación emerge.

En este clima, es necesario reconocer que las instituciones educativas a través de las cuales ha actuado la *Episteme Moderna*, evidencian contradicciones extremas en lo referente a los planos de lo subjetivo, lo ético y lo socio-cultural.

En la crítica a la educación moderna y a las instituciones que la “operacionaliza” y distribuye, se reasume y plantea de manera amplia y profunda la problemática existencial del *sujeto moderno* expresada en el “estar simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros” (Freire *op. cit.*). Aparato educativo que a través de sus acciones de “domesticación” y reproducción inhibe verdaderos procesos de concienciación de los seres humanos y, por ende, la innata búsqueda del difuso pero principal reclamo existencial de los individuos: la vocación ontológica de humanizarse, de ser un ser para sí (concienciación) y no un ser para otros (domesticación).

Contradicciones que emergen en toda su apabullante magnitud en las limitadas oportunidades que ofrece a los que excluye de su formato reproductor para lograr una propia “*pronunciación del mundo*” y, en consecuencia, de sus originales capacidades para propiciar su transformación e inserción en una recursiva “*relación hombre-mundo, mundo-hombre*”, y así alcanzar ser sujeto de su propio movimiento y liberación (Freire *op. cit.*).

El pensamiento ético moderno y las prácticas coercitivas para lograr la uniformidad exigida por el orden civilizacional, proporcionaron el “sustento epistémico-curricular” a un modelo educativo, de carácter reproductivo y coercitivo, donde la *Episteme Moderna* construiría sus modelos (universales) de naturaleza humana, siendo hasta ahora, las características que mejor la han definido, en cualquiera de sus niveles: rigidez, externa, dirigida al aprendizaje, racional, normativa, super-tecnológica,

jerárquica, educación para tener, ajena a la naturaleza y la inmediatez. Sin embargo, estos principios han estado siempre en pugna y convirtieron lo programado, en una situación *aporética* y en muchos casos conflictiva.

Ya en su época, Nietzsche, en el año 1872, en cinco conferencias “Sobre el Porvenir de Nuestras Instituciones Educativas” (Nietzsche 2000) evidencia, y presagia a la educación como institución neutralizada y culturalmente inerte. Situación que percibe como un producto del entrecruzamiento de la vida cultural (pseudocultura) y el desarrollo de la racionalización burocrática propia de La Modernidad, que han terminado por convertir a los ámbitos educativos en lugares donde se propaga una cultura que no es auténtica. Una pseudocultura, basada en lo disciplinario, práctico y utilitarista (*erudición micrológica*) que supone a final de cuentas una negación de la cultura auténtica.

En el contexto de esta reflexión y crítica, Nietzsche plantea que las instituciones educativas modernas (*instituciones para la vida y no para la cultura*) se han adueñado de los ámbitos educativos, las cuales, bajo la supervisión y égida del “*estado mistagogo*” y la *erudición micrológica científicista* (Nietzsche 2000), promueven la formación de individuos con fines mercantilistas a quienes sólo los mueve la satisfacción de sus necesidades cotidianas y, erróneamente, consideran al *estado* como la cima y fin último de la existencia humana.

Fundamentalmente enfatiza, que una educación “*desde afuera*”, sólo estimula y crea en el estudiante impulsos científicos que, a fin de cuentas, terminan constituyéndose en promotor de “*alianzas*” entre la erudición y lo prosaico, y donde la necesidad de búsqueda interior está ausente. A las instituciones educativas y su aparato cultural se les puede catalogar como institución promotora de la docilidad incondicional (negación de la autonomía), y por ende, promotora de la esclavitud de la educación y la cultura. Condición del sujeto contemporáneo que observamos expresada en Feyerabend (2001: p. 17) cuando señala:

Pues nosotros, a través de nuestros maestros, de nuestra situación profesional y del dilema general de una era científico liberal, estamos entrenados para <<prestar oídos a la razón>> y solemos hacer automáticamente abstracción de los <<hechos externos>> concentrándonos en la lógica de la representación.

Las instituciones educativas no educan en función de proporcionar una cultura auténtica y emancipadora, sino, que en manifiesto sojuzgamiento a los intereses del orden

civilizacional hegemónico, actúa a través de docentes carentes de imaginación y sensibilidad por lo humano, desarrollan una instrucción puramente práctica que sólo promueve la creación de individuos rudos y prosaicos, carentes de sensibilidad y estética, cuyo proceder en la sociedad está regido por la individualidad, la retórica vacía y la poca originalidad. Condición esta del aparato educativo moderno que Tecla (1996: p. 122) nos la devela cuando expone: “*el objetivo es capacitar a la fuerza de trabajo sin alcanzar las formas integrales y creadoras del pensamiento crítico que amenacen el orden*”.

En definitiva, las instituciones educativas, al ponerse al servicio de la *episteme moderna* (quien las creó) han equivocado uno de sus fines culturales primigenios: ser inicio de la búsqueda de la independencia y autonomía. En este ambiente cultural es que Nietzsche plantea su crítica temprana a La Modernidad que, como *episteme* y proyecto de vida, pretende ejercer su hegemonía a través de la educación como aparato cultural propiciador de una pseudocultura.

Semejante proceder está en abierta contradicción con lo que considera Nietzsche (*op. cit.* 2000) una institución para la cultura, abocada con la transformación y desarrollo del ser. Por lo tanto, no representa una institución cuya acción cultural se fundamente en aspectos axiológicos que realmente propicien la transformación del individuo en un Ser pensante, gestor y evaluador de realidades, en el ámbito de su cotidianidad y donde estén presentes lo apolíneo y lo dionisiaco.

Nietzsche plantea que el objetivo no puede ser la cultura de masas, reproductora de los intereses del estado, sino la cultura de los individuos desde lo interior, la transformación de seres. El auténtico aprendizaje comienza sobre las bases de las experiencias y cotidianidad porque son las más significativas en su vida y las que realmente lo confrontan con los problemas y situaciones que día a día le evidencian los estados propios de su existencia, signada por lo caótico, lo bello y lo incomprensible. Es allí donde se inicia y plasma la educación del hombre, porque es allí donde radica y expresa la auténtica cultura.

El inocultable carácter reproductor de la educación moderna se exagera en la negación de “otros” saberes, la exclusión del conocimiento ordinario (*doxa*) de los espacios de formación y aprendizaje, y la desvalorización y sustitución de los *habitus*, “*quintaesencia de nuestro ser individual y social*” (Maffesoli 1997: p. 4). Reduccionismo pedagógico que al dejar de lado lo cultural, el conocimiento ordinario y lo convivencial en los espacios públicos

y comunitarios, limita y opaca nuestra capacidad para lograr desde lo educativo la construcción de una ciudadanía activa y crítica como verdadera y significativa formación liberadora.

También Bourdieu y Passeron (1996) en el contexto de la crítica a la *Episteme Moderna* y a la Escuela como institución reproductora que la viabiliza, plantean la necesidad de comprender no sólo sus funciones explícitas, sino las funciones latentes de cosificación y uniformidad que a través de ella se ejecutan. Sostienen, en su “teoría de la reproducción”, que la Escuela pretende aparecer como una institución neutra e intenta disimular su relación con las estructuras de clase y sus relaciones de dominación, exclusión y la naturaleza arbitraria del poder. Sin embargo, en su real funcionamiento sólo contribuye a reproducir y legitimar las desigualdades sociales al reforzar *habitus* que corresponden a las clases dominantes; capital cultural, que definido arbitrariamente como la “cultura legítima”, se les impone a los sujetos que acceden a los ámbitos escolares, en supuestas condiciones de igualdad en relación al acceso y apropiación de la cultura. Tematización de exclusión de *habitus* y *saberes* que Freire (*op. cit.* p. 60) alude en los siguientes términos:

De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su ‘incapacidad’ (...) Casi nunca se perciben conociendo, en las relaciones que establecen con el mundo y con otros hombres, aunque sea un conocimiento al nivel de pura ‘doxa’.

El aparato educativo moderno no educa para la vida y la liberación. Su primordial objeto es instaurar la uniformidad en nuestras formas de pensar, sentir y actuar, a la vez que opaca y oprime todo aquello que revele ser único y particular en nuestra condición humana, por lo tanto, lo que no esté contemplado en el programa performativo y unificador de la escuela academicista reproductora se le oculta y margina.

En el debate cultural contemporáneo, el anterior planteamiento alcanza niveles de conflictividad, cuando los seres involucrados toman conciencia desde las contradicciones, que sus subjetividades y discursos están fundamentados en una relación de dominación. Ruptura que en términos epistemológicos, ontológicos y metodológicos impone considerar “otras” posibilidades de incentivar y propiciar procesos de inclusión y transformación desde lo educativo.

Desde esa crítica se evidencia y valoriza en nuestro devenir, la búsqueda de formas “otras” de educar y de

investigar, que desde otros referentes epistemológicos y metodológicos posibilite los crecientes requerimientos de una transformación del pensamiento y los crecientes deseos de humanización y emancipación del sujeto estudiante. En otras palabras, una educación que se constituya en ámbito de sentido para el conocimiento crítico y reflexivo al estar volcada y extendida hacia el contexto histórico del hombre, como verdadero objeto de una intencionalidad liberadora antes que performadora.

LA EDUCACIÓN POPULAR COMO IMAGINARIO DE FORMACIÓN Y LIBERACIÓN

...¿Se puede renunciar a <<hacer al otro>>
sin, con ello, renunciar a educarlo?

MEIRIEU

Argumentada desde el vitalismo nietzscheano, aspiramos a una educación que desde la “*reflexión sobre su propia situacionalidad*” (Freire *op. cit.*) proporcione al individuo verdaderas posibilidades de inclusión en la vida ciudadana y colectiva, donde su transformación, como verdadero aprendizaje liberador, esté construido sobre las bases de las experiencias y cotidianidad que en términos estéticos se configuren en las fuerzas naturales que simbolizan las situaciones antitéticas vinculadas a lo apolíneo y lo dionisiaco, porque son ellos, los estados significativos en la fisiología de sus vidas que realmente lo confrontan con los problemas y situaciones que día a día le evidencian los estados propios de su existencia, signada en la alegría de vivir, ya sea en lo bello y armónico (lo apolíneo) o en lo caótico e incomprensible (lo dionisiaco).

La educación concebida como práctica eminentemente social, cultural y política, verdaderamente promotora de inclusión y liberación, demanda ser remitida a los “espacios sociales” donde se expresa y concretiza dicha práctica, asentada en las condiciones coyunturales y estructurales, reales y simbólicas de certidumbres (lo instituido) e incertidumbre (lo constituyéndose), poniendo de relieve la potencia creativa de otras lógicas ignoradas o marginadas, pero que en el devenir de lo socio-histórico, siempre han estado, están y estarán allí presentes como aspiración y como imaginarios.

La educación, como proceso de acción y transformación social, enraizada en el esfuerzo común, debe estar sembrada en la concienciación intersubjetiva que emana del ejercicio fenomenológico y proxémico como condición propiciadoras de momentos de alteridad en la aceptación del otro, de sus saberes y valoración de nuestros *habitus*, todos ellos como elemento de dignificación e

inclusión de los actores involucrados. El inédito viable es, apropiándonos de las palabras de Lanz (2005: p. 16), que el individuo “*recupere críticamente la experiencia existencial, la vida cotidiana, las condiciones socio-culturales de la subjetividad, los modos como se realiza efectivamente la experiencia de vivir en sociedad*”.

Interpretamos la educación popular como una *acción social liberadora desde lo comunitario* colectivo que pretende propiciar procesos de *inserción-emersión* a través de las personas involucradas, donde ellas se descubran en *situación*, (llámese esta una situación de opresión o liberación) en sus *espacios sociales*. Aspiración de formación que ontológicamente implica *ser y estar en el mundo*, desde su mundo y en las contingencias de sus espacios de mediación simbólica, siempre abocados a problematizar lo dado y a inquirir acerca de lo que permanece silenciado y reprimido por detrás de lo que está dándose como natural.

Planteamos y discutimos acerca de un imaginario de educación popular, como contra-hegemonía a lo institucionalmente instituido, partiendo de individuos que al saberse libres, tratan de postular frente a lo dominante, la creación de nuevos significados y nuevas alternativas en su relación con el mundo y del mundo con ellos. Imaginario de formación, que interpretado como práctica de acción social significativa se le concibe, indisolublemente, insertada en el mundo de la vida, y por ende, en la revalorización de lo cultural propio, el *habitus*, el diálogo de saberes y lo convivencial-compartido y reiterado como alternativas viables y reales de su carácter transformador como acto educativo humano, sincero y verdaderamente emancipador.

La interrelación de los actores en una educación de carácter popular debe mirarse no limitada a lo funcional, burocrático e institucional, por lo tanto abocada al cumplimiento de roles preestablecidos. *A contrario sensu*, debe ser concebida desde una visión en lo posible desescolarizada, de modo que la relación sea profesor-persona y alumno-persona, por lo tanto plana y horizontal, donde se promueva el encuentro de saberes y perspectivas de mundo (Zemelman 2011), impregnadas de sentimientos de alteridad que conlleven al reconocimiento del otro como ser problematizado que a pesar de no expresarlo, aspira al crecimiento personal y búsqueda de sentido a su vida.

Un pensamiento pedagógico de carácter popular y transformador, basado en la “*proxémia, como razón sensible*” (Maffesoli 1997), en la valoración del *habitus*

y el conocimiento ordinario como vías de inclusión, pretende acercarnos a la vida en su belleza, en su pobreza, injusticias y miserias en los contextos que la expresan. También, acercarnos a otros saberes, ocultos y marginales, específicamente los saberes populares (*doxa*) que a pesar de no aparecer en *anales* y revistas científicas (*logos*), no son menos importantes, pues ellos son expresiones de *habitus* y *saberes* presentes en nuestras comunidades, como aspectos complejos y multidimensionales de nuestra realidad humana.

La educación popular como imaginario pedagógico pretende reflexionar, desde otros referentes ontológicos, epistemológicos y metodológicos, nuevas posibilidades de formación que desde articulaciones multidimensionales de agregación colectiva en *espacios sociales* hasta ahora excluidos, impulsan la real transformación de nuestras vidas, a partir del entendimiento y toma de conciencia del estar en el mundo y, por supuesto, la toma de conciencia de las lógicas que intervienen en la dominación.

En lo epistemológico, su clave está representada en la valoración de otros saberes hasta ahora sistemáticamente ocultos y marginados por la performatividad educativa. En lo ontológico, representada por la valoración del encuentro con el sí mismo y con la positividad de “lo diverso” del otro. En lo metodológico, su clave lo representa la experiencia fenomenológica y recursiva producto de la proximidad e intercambio (implicación-investigación) en los contextos socio-simbólicos y socio-estructurales particulares, ambos interpretados como fundamento de los “espacios sociales” donde se producen los procesos de formación y transformación.

Este imaginario de acción y subjetivación social es el que sustenta y postula como ilusión de nuestra narrativa, las posibilidades de la Educación Popular desde la relación epistemológica-ontológica-metodológica: hombre-mundo, mundo-hombre

Desde el imaginario educativo que se ha expuesto, se argumenta “otra” concepción de educación, donde lo formativo como expresión genuina de transformación individual y colectiva, esté alumbrada y adecuada a los propósitos de una “*solidaridad orgánica*” (Maffesoli), que se instala por su propia capacidad de propiciar encuentros y sensibilidades, re-definidos y re-configurados, desde exigencias epistémicas de alteridad, convivencialidad, apertura metodológica para conocer y amplitud de reconducción discursiva en pro de los saberes populares y el rescate del pensamiento ordinario como manera de entender la vida, su historia y su construcción. “Desde esta

perspectiva, tiene sentido reivindicar el aula como espacio de interacción, más allá de los discursos de los especialistas y de los currículos” (Zemelman *op. cit.* p. 21).

La configuración de la idea de una escuela popular debe apuntar a una producción de un saber transdisciplinario, que contemple el pensar y la expresión del ser en plena consciencia de su unicidad, mediante conjuntos de dispositivos, de maneras de hacer las cosas y de pensar sobre ellas, que inicie en el individuo y su colectivo una manera de reinventarse o recrearse en sí mismo y en su identidad, como camino hacia su transformación y liberación.

Es decir, una escuela popular capaz de problematizar al individuo sin descartar su identidad, de crear dispositivos para actuar bajo un estado de unicidad del sujeto que deviene, bajo los efectos de la complejidad de lo contemporáneo y que, desde su historia y la toma de conciencia de lo que realmente es, favorezca prácticas de concienciación, identidad y resistencia a la homogeneización y performatividad de los modos de vida.

Una escuela desescolarizada donde todo esté dispuesto para una experiencia de vida que se forma y transforma desde su propia *cotidianidad*, *saberes* y *habitus*, revelando así la condición humana y la identidad primigenia de lo que en verdad se es. Por lo tanto, capaz de transformar hombres con posibilidad de ver, valorar y conducir lo paradójico, lo irregular y lo heterogéneo, que componen la realidad que se expresa en sus mundos de vida.

EL MUNDO DE LA VIDA Y HABITUS EN LA TOPOGRAFÍA DE UNA EDUCACIÓN POPULAR

“recibimos tres educaciones distintas, si no contrarias: la de nuestros padres, la de nuestros maestros y la del mundo. Lo que nos dicen en la última da al traste con todas las ideas adquiridas anteriormente”.

MONTESQUIEU

Nuestra trama epistemológica, ontológica y metodológica en la enunciación de una educación popular, surge instalada en los conceptos de mundo de la vida (*lebenswelt*), o también, mundo del sentido común, mundo de la vida diaria o mundo cotidiano

La vida cotidiana en su carácter intrínseco (empírica no filosófica) se “*presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente*” (Berger y Luckmann 2001: p. 36). Apreciación que observamos tocada en sintonía con la interpretación de Schütz y Luckmann (1977: p. 25): “Por

mundo de la vida cotidiana debe entenderse ese ámbito de realidad que el adulto alerta y normal simplemente presupone en la actitud de sentido común. Designamos por esta presuposición todo lo que experimentamos como incuestionable; para nosotros, todo estado de cosas es aporético hasta nuevo aviso”.

Epistemológicamente nuestra aproximación argumentativa, parte de la perspectiva fenomenológica de carácter social (Schütz) en su propuesta de *fenomenología mundana* para la búsqueda empírica, desde otra racionalidad, de un conocimiento organizado de la realidad humana y social, donde se enfatiza como unidad de análisis la doxa, la cotidianidad y el sentido común como vía de acceso a las *estructuras del mundo de la vida*.

También se impregna nuestra argumentación acerca de la educación popular en el concepto de *habitus*, que como realidades colectiva-sociales manifiesta en forma individualizada del comportamiento y representa una cercana categoría en la interpretación del concepto mundo de vida como mundo significado dotado de sentido y valor.

Esta concepción fenomenológica del mundo de la vida implica tres elementos centrales: 1) un mundo aporético, generalmente asumido como evidente, 2) un mundo que se concibe como de carácter local y 3) un mundo intersubjetivamente construido.

Mundo donde sujetos y subjetividad emanan, se asientan y configuran en las asociaciones y experiencia posibilidades en un mundo construido a partir de una original y profunda reflexión producto de las vivencias del sujeto en el mundo de la vida cotidiana y de relaciones intersubjetivas (aporéticas y problematizadas), enmarcadas y definidos por estructuras sociales. El mundo de la vida o vida cotidiana se constituye como realidad social en el *continuum* de tipificaciones aprehendidas que se producen en la conjugación repetida y reactiva de implicaciones sociales del individuo como miembro de un grupo y su sentido de pertenencia.

En nuestra interpretación de mundo de la vida o vida cotidiana el *estar implicado* se entiende como el acto individual que se expresa en un sentimiento producto, esencialmente, de mi relación como yo con un “algo”, determinado o indeterminado que percibo en mi mundo, por ejemplo, otro ser humano, un concepto, una situación, un proceso, un problema. Al respecto señala Heller (1999: p. 17) “*la propia implicación es el factor constructivo inherente del actuar, pensar, etc., que la*

implicación está incluida en todo esto, por vía de acción o de reacción.”

El mundo de la vida por estar sustentado en relaciones esencialmente sociales en su acepción más amplia (culturales, económicas, políticas, educativas, entre otras) puede ser considerado como un mundo intersubjetivo. Es allí donde se producen idealizaciones y formalizaciones, actividad mediante la cual los actores además de comprenderse a sí mismo, también se comprenden unos a otros, en un franco ejercicio de alteridad.

El mundo de la vida desde sus posibilidades de intersubjetividad y socialidad, pasa a representar, *per se*, espacios de “*nucleamientos de lo colectivo*” (Zemelman 1992), espacios que encierran en su comprensión fenomenológica, una posibilidad cierta de pensar una apertura pedagógica de liberación y autenticidad. El pensar y la acción social que organicemos como práctica liberadora, encuentra en el mundo de todos los días, en el mundo que está allí, el mundo que se recarga sobre nuestras espaldas la posibilidad de re-construir conscientemente el mundo donde se vive.

Desde Habermas (2002) y su *teoría de la acción comunicativa*, el concepto *mundo de la vida* pasa a significar un ámbito social donde se supone instalada una *racionalidad comunicativa* que media en la producción de tradiciones culturales, solidaridades, sociales e identidades personales, modo de racionalidad que escapa a la racionalidad instrumental de los sistemas.

Cultura, sociedad y personalidad representan para Habermas, componentes básicos del mundo de la vida, la cual como estructura comunicativa y bajo el aspecto funcional de entendimiento, sirve a la tradición y renovación del saber cultural; bajo el aspecto de coordinación de la acción, sirve a la integración social y a la creación de solidaridad; y bajo el aspecto de socialización, sirve a la formación de identidades personales.

En este sentido, se hace referencia a la identidad desde dos perspectivas, una, la conciencia que debe tener el individuo acerca de sí y que lo convierte en alguien distinto a los demás y, otra, que resulta de la influencia del entorno en la conformación de la especificidad de cada sujeto, que contextualizada en el hecho educativo nos obliga a asumirnos como sujetos más conocedores de nosotros mismos, tanto en lo interno como en lo que nos acontece; por lo que se requiere *otra* mirada, a leer mas allá de lo que está escrito, revisarse a sí mismo y a su propia cotidianidad. Para Gramsci (1991: p. 76), el hombre

es el resultado de unas condiciones de vida y también “... sujeto de una transformación determinada, ya por un cambio del conjunto de las relaciones sociales, ya por la toma de la conciencia de estas situaciones objetivas y por la voluntad de querer servirse de ellas”.

Sobre los elementos estructurales de la racionalidad comunicativa (la cultura, la sociedad y la personalidad) el mundo de la vida se constituye en el trasfondo que modela y contextualiza los procesos a través de los cuales los participantes alcanzan la comprensión mediante la acción comunicativa, o más específicamente, en palabras de Habermas (*op. cit.* 2002: p. 179) “*las estructuras del mundo de la vida fijan las formas de la intersubjetividad del entendimiento posible*”. Es necesario aclarar que en nuestro discurso la acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo aun cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de esos tres componentes (*Ibid.*, 171).

En la medida que el sistema, desde su racionalidad, desarrolla sus propias características estructurales (diferenciación progresiva y complejidad), también desarrolla la capacidad de actuar en sentido adverso al lograr ejercer control externo en los procesos interno de comunicación y comprensión, que ocurren a nivel interno del mundo de la vida. Es por ello que Habermas (*Ibid.* 2000), enfatiza a través de su “teoría de la acción comunicativa” el problema que representa para la teoría social el modo de conectar satisfactoriamente las estrategias conceptuales que él denomina “la perspectiva de la integración social” y la “perspectiva de la integración del sistema” en cuyo plexo relacional se entran las ideas de “sistema” y “mundo de la vida”

Para Habermas en los procesos de entendimiento y comprensión en el mundo de la vida, los hablantes y oyentes elaboran definiciones comunes de su situación de acción en el marco de referencia e interpretación que constituyen tres mundos: un mundo objetivo (de los hechos), un mundo social (de las normas) y un mundo subjetivo (de las vivencias). Mundos que se consideran planos estructurados vinculados a regulaciones de los actos lingüísticos y en cuyos anudamientos e interrelaciones, hablantes y oyentes elaboran definiciones comunes acerca de una situación de acción. En otras palabras: mundos que ponen en juego, hechos, normas y vivencias, de cuyo entrelazamiento se elaboran un sistema de referencias para los agentes en el cual, pragmáticamente, enmarcan sus actos de comunicación.

La teoría de la acción comunicativa parte del supuesto de que el hablante y el oyente se comprenden en su condición existencial desde y a partir del mundo de la vida. Esta apreciación permite hablar de mundos de la vida configurados de acuerdo con significativas y preestablecidas diferencias sociales (de género, de clase, de etnia, entre otros), donde la comunicación como proceso cooperativo emerge como mecanismo a través del cual los participantes llegan a consensos y acuerdos, dominan situaciones y pueden transformar las definiciones de realidad que atañen a su condición humana y de ser social.

El mundo de la vida representa el ámbito trascendental donde los sujetos interactuantes (hablantes y oyentes) se salen al encuentro, generan y comprenden actos de habla que están basados en un consenso que se define simbólicamente estructurado y común, generalmente referido a una acción fundada en la pertinencia del lenguaje sobre algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo. Por lo tanto, se constituye en clave para la configuración de un imaginario pedagógico que se inscribe en las complejidades y contingencias de una realidad que de entrada se presenta como aproblemática y definida, pero que solapadamente clama ser significada y comprendida intersubjetivamente como clave en la producción de sentido y emancipación (Fermín 2012).

Desde una perspectiva antropológica-pedagógica y socio-fenomenológica, el mundo de la vida se reconfigura en multiplicidad de ámbitos de aprendizaje y formación que trascienden, transgreden y superan a los tradicionales ámbitos de acciones pedagógicas y su entramado burocrático. Desde una aproximación freireana, serán los hombres en la reflexión de su propia situacionalidad y en la medida que conscientemente se sientan desafiados por ella, los que establecerán los ámbitos del espacio pedagógico donde se desarrollaran actos de aprendizaje y formación (Freire *op. cit.* p. 119 ss.).

Los nuevos espacios pedagógicos aportados por el mundo de la vida vendrán dados o configurados desde las acciones comunicativas y la correspondiente problematización y tematización de los mundos de la vida. Es el ámbito de la realidad humana desde el cual el ser humano, consciente de la precariedad de su situación existencial puede actuar, intervenir, transformar y transformarse. Es la región donde el sujeto participante al encontrar-se, se pronuncia acerca de él y acerca del mundo.

El mundo de la vida se presenta en la educación popular, como trasfondo de toda actividad y experiencia humana. Mundo que por ser dador y donador de sentido

humano, también puede ser considerado como mundo de las limitaciones e injusticias pero también mundo de las posibilidades y de caminos de liberación.

Así, lo antes expuesto nos permite argumentar a favor de una aproximación pedagógica de carácter popular, desde los mundos de vida de los seres humanos, como realidad que comparten en un mismo “espacio” vivenciado y reflexionado desde la complejidad y caordicidad que representan los problemas de dominación y sojuzgamiento del cual no se está consciente en tanto que son asumidas por los individuos como herencias culturales no problematizadas (saber implícito o pre-teórico).

La concepción de una escuela popular, instalada en una comunidad ideal de comunicación e interrelaciones debe apuntar a la construcción de un saber, que contempla la expresión del *ser* en plena consciencia de su unicidad, basado en la propia experiencia desde el mundo de lo sensible, la conformación de su identidad y su contexto. *Inédito viable* (Freire) que le proporciona al individuo la posibilidad de darle sentido y continuidad a su propia biografía mediante la autodeterminación y autorrealización: *el querer ser más desde la formación*.

Al considerar al mundo de la vida como plataforma o contexto, donde la sociedad, el lenguaje y la cultura emergen como objetivaciones de la comunicación, configurando en los agentes comunicativos una conciencia colectiva, el concepto se redimensiona como una categoría capaz de dar cuenta acerca de la complejidad del “espacio social” donde sujetos, subjetividad y sentido emanan, se asientan y configuran, se oponen e implican dialógica y dialécticamente.

En otras palabras, en la realidad de la vida cotidiana el sujeto objeto de la formación debe ser pensado como sujeto “contextualizado-contextualizante” (Córdova 1995: p. 72) que no vive pasivamente las relaciones sociales, sino que se construye a sí mismo en un proceso histórico, que intenta la búsqueda de sí, enmarcado en la dinámica de las relaciones sociales y sus condiciones de reflexividad y comunicación.

Al tratar de mirar y nombrar al “mundo de la vida” y, por supuesto, su cotidianidad como trasfondos modeladores y configuradores de procesos de formación comprensiva, también se hacen presentes como categorías y ámbitos de interpretación, las condiciones socio-estructurales (lo dado o constituido) y socio-simbólicas (lo dándose o constituyéndose) que las contextualizan. Contextos modeladores donde encuentra nuestro imaginario

pedagógico una sustentación acerca de cómo los actores sociales devienen en términos históricos y biográficos mediados por una dinámica social que se expresa en un nexo de condicionamientos recíprocos de carácter histórico, antropológico y sociológico (Fermín *op. cit.*).

Una propuesta pedagógica, basada en lo popular define su enfoque educativo y formativo en la vinculación fenoménica de los actores involucrados en la intención humana (por lo tanto sensible) de entendimiento de la vida social, es decir, la comprensión interpretativa de los agentes humanos y el significado que se adhieren a sus acciones de formación y trascendencia en los límites que imponen el contexto de lo particular y singular de cada comunidad (lo socio-simbólico), sin desligarlo de los contextos sociales más amplios, normativos y exteriores a lo comunitario (lo socio-estructural).

Comprender e interpretar los significados que los individuos, los grupos, las organizaciones y las comunidades, en términos de formación liberadora y trascendencia existencial, le otorgan a los *espacios de vida* y la interpretación de los procesos de formación que en ella se suscitan, una perspectiva paradigmática plural (holística), donde se incorpora tanto los actos individuales y colectivos de la vida referidos a cómo los participantes conciben y reproducen los diferentes actos y niveles que definen su experiencia social cotidiana (lo socio-simbólico); asimismo las relaciones que en el plano macro-sistémico estructural (lo socio-estructural) surgen dotadas de una propia objetividad que se expresa en instituciones sociales formalmente codificadas.

Comprender e interpretar el condicionamiento recíproco entre estas dos dimensiones de la vida cotidiana, implica asumir una concepción inacabada, plural y eco-organizada de los ámbitos o *espacios de aprendizaje*, al pasar a ser interpretada desde lo estructural y simbólico, como espacios e instancias de sedimentación de saberes, perspectiva esta, que hace entendible como los seres humanos, en tanto seres corporales y en movimiento, le imprimen sentido y se arreglan con su mundo de vida y, por ende, con su cotidianidad.

La ilusión de una escuela popular sustentada en el entendimiento y la valoración de lo singular y concreto que representan los modos de vida de una comunidad, impone la consideración compleja, holística y recursiva de dos contextos o dimensiones (lo socio-simbólico y lo socio-estructural) que sirven de referencia a lo vivido (Córdova *ibid.* p. 72), y desde los cuales los mundos de la vida adquieren su “forma” particular mediante ciertos

órdenes específicos (el capital económico y capital social según Bourdieu) que a la vez se constituyen en instancias de diversidad cultural-histórica, sedimentación de saberes y, por ende, de rasgos distintivos y de separaciones diferenciales, de discursividad y dialogicidad.

En el contexto de esta relación la cual, generalmente, se percibe como abstracta y oscura, es donde el *espacio social* se manifiesta como construcción social donde los agentes sociales o grupos se distribuyen en aproximaciones y distancias sociales, básicamente, según los principios de capital económico y capital cultural, “*de tal manera que tienen tanto más en común en estas dos dimensiones cuanto más próximas estén, y tanto menos cuanto más separados*” (Bourdieu 2010: p. 29).

En el “espacio social”, concebido como lugar donde los agentes o grupos son distribuidos en función de lo económico y cultural y, por lo tanto, donde los sujetos sociales se oponen o acuerdan entre sí, cobra sentido nuestro imaginario de una escuela popular. Es allí, en esa realidad invisible, donde efectivamente, sin percatarnos, se organizan nuestras prácticas sociales y nuestras representaciones. Será allí, desde la dimensión dialógica, resultado de una relación de alteridad, donde lo comprensivo recupera y redimensiona el diálogo de saberes y la intersubjetividad como manifestación fenoménica de un proceso formativo que considera e incorpora la diversidad y riqueza de las comunidades locales revalorizando el principio de la diversidad cultural.

En el contexto de una escuela popular, la noción de *espacio social* se concibe como objeto de percepción y entendimiento, condición que lleva implícita la manera como la gente comprometida con una determinada situación y la correspondiente acción social, se mira, actúa, y percibe su práctica social y la de otros, a partir del contexto y particularmente de su posición, la cual siempre está definida en relación al conjunto global y complejo de las demás posiciones.

Las múltiples relaciones que se establecen en el contexto de la vida cotidiana, intenta captar el concepto de *habitus* como instancia mediadora propuesta para tratar de comprender cómo funciona y se vinculan las estructuras objetivas (lo socio-estructural) y las estructuras mentales o conciencias subjetivas (lo socio-simbólico), y más específicamente las relaciones entre la estructura social y los espacios pedagógicos.

La interpretación del *habitus* como subjetividad socializada, refleja una condición social interiorizada en

el contexto de una clase social que refleja espontaneidad condicionada y limitada. Representa un trascendental histórico que determina en los individuos esquemas de percepción, apreciación y acción (los sistemas de preferencia, los gustos, entre otros) por lo tanto, terminan proporcionándonos límites entre lo que es posible o no; i.e.: “*Producen diferencias, operan distinciones entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc.*” (Bourdieu *ibid.* p. 32).

El *habitus* como estructura estructurante, proporciona signos distintivos del comportamiento expresados comúnmente en principios generadores de “prácticas distintas y distintivas” como signos distintivos de categorías sociales y de las diferencias constitutivas de los sistemas simbólicos, los cuales están asociados a las cercanías o vecindad de los espacios sociales. El *habitus* representa el producto de estructuras sociales incorporadas por los agentes sociales a lo largo de su vida y de su historia colectiva e individual y dentro de ciertas condiciones objetivas, generalmente asociadas a una determinada condición social que guarda correspondencia con la posesión de un conjunto sistemático de bienes y propiedades unidos entre ellos por una afinidad de estilos de vida unitarios del cual el *habitus* como estructura estructurante da cuenta. Como dicen Bourdieu y Wacquant (2008: pp. 166-167):

Hablar de habitus es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada... El individuo está siempre, le guste o no, atrapado—salvo que se vuelva consciente de ello— dentro de los límites del sistema de categorías que debe a su crianza y formación.

Es decir, que la gente actúa siguiendo patrones (sistema de esquemas generadores) que, social y culturalmente, están dados por las estructuras objetivas que lo condicionan y habilitan (lo socio-estructural), y según las maneras de pensar, percibir que la gente desde su intersubjetividad y comunicabilidad incorpora a lo largo su devenir social (lo socio-simbólico).

El *habitus* está en interacción con determinadas condiciones objetivas de existencia, y es producto de la incorporación de la división de clases existente en la sociedad y de sus específicas relaciones de poder. Por lo tanto, se le considera que es el resultado de un conjunto de condicionamientos sociales asociados históricamente a una determinada condición social “*que retraduce las*

características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario de elección de personas, de bienes y prácticas” (Bourdieu *op. cit.*, p. 34). El *habitus* en tanto sistema de desempeño se adquiere en interacción con determinadas condiciones históricas objetivas de experiencias sociales en el seno de una clase social específica también poseedora de un determinado estilo de vida.

El *habitus* como sistema de disposiciones durables y transferibles, en tanto espontaneidad condicionada y limitada, funciona como un “sentido práctico” mediador, al elaborar respuestas a situaciones configuradas por los “universos sociales”, por lo tanto, se conforma como estructura estructurante de un aspecto activamente seleccionado de la realidad social que se concibe ligada a una historia colectiva e individual diferenciada. Condición que expresa Bourdieu (*Ibid.* p. 167) en los siguientes términos: “*el habitus contribuye a construir el campo como un mundo significativo, dotado de sentido y valor, donde vale la pena invertir la propia energía*”.

En el contexto del imaginario que representa la ilusión de una educación popular, el concepto de *habitus* como sentido práctico, alude y reafirma lo concreto de lo vivido (lo singular, lo irrepetible, lo inédito y lo insustituible), como opción válida de transformación y transcendencia, por lo tanto, incorpora elementos que definen espacios pedagógicos *sui generis* que pueden ser asociados a contextos globales de mayor inclusividad pero, siempre a la luz de sus propios *habitus* como estructuras que constituyen y representan una real expresión del devenir de la propia historia y lógica popular y desde los cuales emerge nuestra condición social y existencial.

CODA ABIERTA A LA EDUCACIÓN POPULAR

¿Y qué podemos enseñarles a los desvalidos? Enseñarles hábitos de trabajo, hábitos de aseo, veneración por la virtud, gusto por la belleza y esperanza en sus propias almas.

VASCONCELOS (2009). <<Discursos >>

En el contexto del *desiderátum* que representa leer el mundo de la vida social y las insoslayables interrogantes y desafíos que de su interpretación crítica emergen, la relación educación-ciudadanía adquiere especial relevancia en la búsqueda de sentido a nuestra existencia identificando lo que nos limita, oprime y excluye, para así percatarnos que en nuestra actuación de vida somos algo más que simple consumidores y usuarios de los bienes y servicios que adquirimos; así mismo, de los contenidos y simbolismos, que nos son impuestos desde una episteme modeladora que, actuando a través de una escuela reproductora, uniforma e

instrumentaliza nuestro modos de ver-nos, pensar-nos y sentir-nos (Fermín *op. cit.*).

Las claves teóricas, aquí enunciadas y fugazmente tratadas (mundo de vida y *habitus*), engranadas en una interpretación sensible, constituyen categorías axiológicas en la concepción de una plataforma epistémica que oriente a la educación popular como metodología de acción social en multidimensionales espacios sociales, urgidos de transformación a partir de la toma de conciencia crítica de lo que ellos representan como colectivo y lo que aspira ontológicamente llegar a ser.

Claves teóricas que al ser entendidas en su justa dimensión (epistemológica y ontológica) como condicionante de simbolismos, estructura sociales y subjetividades, que dan forma a nuestra realidad, a las cosas y a los discursos que la sostienen, podrían devolverle al hombre común, al de la calle, al que medra en entornos que no son precisamente escolares, sentido para actuar en el contexto de lo complejo, incierto e inacabado que representa el mundo.

Desde allí es posible recorrer el camino de un diálogo verdadero con la sociedad, sus simbolismos y modos de vida, es decir, con la gente que desde sus *habitus*, saberes e identidades, construye en el quehacer diario esta compleja, inacabada y precaria constelación de signos y significados que llamamos la “realidad”. La educación popular la planteamos como imaginario capaz de “*hacerse cargo de la vida cotidiana, de las pulsiones gregarias que bullen en los ruidos de la calle, de los silencios de una sensibilidad popular largamente ignorada por la arrogancia del academicismo*” (Lanz 2008: p. 90).

La consideración de la educación popular, como posibilidad de descubrimiento y transformación, significa desde las claves enunciadas, una posibilidad de iniciar un entendimiento desde la visión de formación en la relación hombre-mundo, mundo-hombre, desde la cual se acepta, como señala Larrosa (1995: p. 268) “*se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia de sí*”. Es resignificar, desde un franco ejercicio de alteridad, la auto-integración y la interrogación personal con el otro, siempre en la búsqueda de la auto-comprensión y toma de conciencia acerca de las lógicas que lo reprimen o lo promueven en su innata capacidad de llegar a ser.

En el tránsito de la crisis contemporánea, la inauguración de una nueva espacio-temporalidad, política, cultural y ambiental, delimita un excelente campo de acción

social desde el cual se revela potenciada y reconfigurada la educación popular. Es decir, ella se legitima como respuesta a la demanda y reclamos a las condiciones de exclusión, reproducción y reduccionismo promovidos desde la educación tradicional.

La educación popular desde un imaginario de inclusión, emancipación y transformación, tiene una función clave que desempeñar en los países latinoamericanos en la constitución de una ciudadanía crítica. Ella (*la educación popular*), vista en su proceso formativo como *campo* y *habitus* (Bourdieu *op. cit.*) podría constituirse en una verdadera opción para la concreción y viabilización del inédito que significa la transformación de históricas condiciones de exclusión y alienación. Y, por lo tanto, en una importante contribución en la aspiración de formación de un nuevo ciudadano, desde el acrecentamiento y resignificación de la voluntad de poder y de llegar a Ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER P, LUCKMANN T. 2001. La construcción social de la realidad. Amorrortu editores S.A., Buenos Aires, Argentina, pp. 233.
- BOFF L. 2004. El águila y la gallina: Una metáfora de la condición humana. Bonum, Buenos Aires, Argentina, pp. 122.
- BOURDIEU P. 2010. Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires, Argentina, pp. 182.
- BOURDIEU P, PASSERON J. 1996. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara S.A., México DC, México, pp. 285.
- BOURDIEU P, WACQUANT L. 2008. Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires, Argentina, pp. 412.
- CÓRDOVA V. 1995. Hacia una sociología de lo vivido. Fondo Editorial Tropykos, Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales UCV, Caracas, Venezuela, pp. 220.
- ECHEVERRÍA R. 2011. Ética y coaching ontológico. Editorial Granica S.A., Buenos Aires, Argentina, pp. 103.
- FERMÍN O. 2012. Subjetivación, formación y cotidianidad: claves enunciativas de una pedagogía comprensiva. Cumaná: Universidad de Oriente, Escuela de Humanidades y Educación [Disertación Tesis Doctoral], pp. 197.
- FEYERABEND P. 2001. ¿Por qué no Platón? Tecnos, Madrid, España, pp. 188.
- FOUCAULT M. 2009. El orden del discurso. Tusquets Editores S.A., México DC, México, pp. 76.
- FREIRE P. 2010. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires, Argentina, pp. 230.
- GRAMSCI A. 1991. Signos teoría y práctica de la educación. N° 4. Julio-Diciembre.
- HABERMAS J. 2002. Teoría de la acción comunicativa: II. Crítica de la razón funcionalista. Taurus, México DC, México, pp. 618.
- HELLER A. 1999. Teoría de los sentimientos (1ª ed.). Ediciones Coyoacán S.A., Barcelona, España, pp. 313.
- LANZ R. 2005. Las palabras no son neutras. Glosario semiótico sobre la postmodernidad. Monte Ávila Editores/FACES-UCV, Caracas, Venezuela, pp. 136.
- LANZ R. 2008. Lo político transfigurado. Estrategias para entrar al mundo postmoderno. En: VALERA-VILLEGAS G, MADRID G. (Comp.). Lectura, ciudadanía y educación. Miradas desde la diferencia. Fundación Editorial El Perro y La Rana, Caracas, Venezuela, pp. 75-91.
- LARROSA J. 1995. Tecnologías del yo y educación. En: LARROSA J. (Ed.). Escuela, poder y subjetivación. La Piqueta, Madrid, España, pp. 258-330.
- LYON D. 2005. Postmodernidad (2ª ed.). Alianza Editorial, Madrid, España, pp. 160.
- MAFFESOLI M. 1997. Elogio de la razón sensible: Una visión intuitiva del mundo (1ª ed.). Paidós, Buenos Aires, Argentina, pp. 270.
- NIETZSCHE F. 2000. Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas. Quinta Conferencia. Tusquets, Barcelona, España, pp. 169.
- SCHÜTZ A, LUCKMANN T. 1977. Las estructuras del mundo

- de la vida. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, pp. 320.
- TECLA JA. 1996. La educación prometeica. Ediciones Taller Abierto, México DC, México, pp. 235.
- VASCONCELOS J. 2009. Discursos 1920-1950. Trillas, México DC, México, pp. 289.
- ZEMELMAN H. 1992. Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría (Tomo I). Anthropos, Barcelona, España, pp. 225.
- ZEMELMAN H. 2011. El arte de pensar de los maestros. El proceso de formación de la conciencia histórica en América Latina. Cuadernos Evalpost, Año 1, N° 1, Universidad de Oriente, Cumaná, Venezuela. pp.